



Les contextes de l'acquisition de l'écriture.

Berthille Pallaud

► To cite this version:

Berthille Pallaud. Les contextes de l'acquisition de l'écriture.. Scolia, 1996, 1 (6), pp.131-162. hal-00277097

HAL Id: hal-00277097

<https://hal.science/hal-00277097>

Submitted on 5 May 2008

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LES CONTEXTES DE L'ACQUISITION DE L'ÉCRITURE

Berthille PALLAUD
Université de Provence Aix-Marseille 1
Département de Linguistique Française

INTRODUCTION

Comment l'écriture devient-elle une activité langagière pour l'enfant? par quelles étapes, par quels processus et par quelle intervention du contexte référentiel et/ou linguistique (qu'il soit oral ou écrit)?

Je propose de partir des deux constats suivants:

- 1/ Chez des enfants de classe maternelle, les productions d'écrits et leurs propos spontanés montrent que l'enfant construit activement des significations sur ce qu'il entend, ce qui le conduit parfois à une segmentation "originale"¹ de l'énoncé oral produit ou entendu. Comme l'adulte (Pallaud, 1994), l'enfant construit des significations en tant que récepteur aussi bien qu'en tant qu'émetteur. Cette production de sens par l'enfant, à l'étape de la réception du message, se révèle dans ces mots dits "enfantins" qui font la joie des familles et des enseignants. Qui n'a pas souri avec attendrissement en entendant des petites phrases du genre de:

- "*Nous habitons à notre plaisir*" disait un petit garçon dont

1. Cette originalité-là n'a rien à voir avec des origines du langage mais avec la spécificité du langage; elle persiste tant que l'être humain parle et écoute.

la famille logeait dans le quartier de Montplaisir à Saint-Etienne.

- L'enfant qui demande à manger une pomme; il lui a été répondu "*oui mais auparavant il faut la peler*". Il va vers le comptoir en criant "*pomme*".

Cette construction de sens se révèle aussi dans les tâches d'acquisition d'écriture et les dictées mais, là, les adultes soucieux de didactique sont moins joyeux!

- 2/ Les contextes situationnels du discours imposent un certain style de récit oral ou écrit. Les études faites par C. Blanche-Benveniste & C. Jeanjean (1980) ont montré que les enfants et adolescents d'origine migrante (nés en France pour la plupart) semblent éprouver des difficultés à tenir compte des contextes du discours. Ces auteurs avancent l'hypothèse que cela provient d'un manque de savoirs; ils ne possèderaient pas les styles que ces contextes variés imposent et surtout ils manqueraient des modèles de langage soutenu qui correspondent à des situations que, pour eux, seule l'école évoque. Cette carence proviendrait de leur milieu de vie où ils ne peuvent trouver les modèles nécessaires à ces performances langagières. Cependant, leurs performances à l'oral ne rendent pas compte de difficultés linguistiques particulières.

"Au contraire, comme les francophones d'origine (adultes et enfants) qu'ils côtoient, ils savent utiliser une gamme variée de formes, de genres et de thèmes discursifs différents, y compris d'ailleurs les plus normés. Si handicap il y a, c'est ailleurs qu'il faut le chercher..." (C. Blanche-Benveniste & C. Jeanjean, 1980, p. 162).

Pauvreté des écrits, richesse des énoncés oraux témoignent de ce que le discours oral n'est pas le contexte linguistique qui va de soi pour la construction d'un écrit. Ce n'est pas, en effet, un rapport simple et la formule de "tressage" est ce qui décrit le mieux le rapport de l'oral à l'écrit. L'oral n'est le contexte de l'écrit qu'à la condition qu'une série de transformations puissent avoir lieu. C'est la conclusion qui semble s'imposer à la suite des travaux sur le français parlé (notamment ceux du G.A.R.S.).

J'aborderai, ici, plus précisément ce qui fait contexte pour l'enfant en cours d'acquisition de l'écriture alphabétique. Nous verrons que l'articulation du système écrit sur le système oral est un point d'aboutissement et non un point de départ. L'enfant aborde ces deux systèmes comme si ils étaient deux manières langagières étrangères l'une à l'autre. Loin de percevoir le support oral de l'écrit, l'enfant développe des conceptions qui mettent le système écrit de la langue au rang de langue seconde. Ce faisant, il n'est pas particulièrement handicapé ni qualitativement différent d'un adulte; les études sur le français parlé montrent que le lexique, la syntaxe, les styles discursifs, les situations énonciatives diffèrent dans le système oral et le système écrit. De plus, la transposition d'un système dans l'autre, autrement dit l'emploi de solutions d'interlangue, ont fait l'objet de jeux et exercices littéraires aussi bien qu'oratoires, depuis toujours.

J'appuierai mon argumentation sur deux sortes de résultats en matière de productions d'écrits:

- Etudes d'Emilia Ferreiro en 1980-1982 au Mexique et en Argentine (Ferreiro & Gomez-Palacio, 1988a, et Ferreiro, 1988b).
- Etudes d'Evelyn Levy (1988) (citées par G. Pommier, 1993) en Argentine également mais postérieures à celles d'Emilia Ferreiro.
- J'ajouterai des exemples recueillis par moi-même dans deux écoles maternelle et primaire à Marseille².

L'approche d'E. Ferreiro sur l'acquisition par l'enfant de la représentation écrite du langage est cognitive; elle se situe dans le champ de la psychologie génétique d'orientation piagetienne. L'écriture comme d'autres connaissances fondamentales (langue maternelle et plurilinguisme parfois, notions numériques élémentaires, organisation de l'espace, sériations temporelles, structuration des relations et des objets physiques) ont toutes des débuts dans une période préscolaire.

2. Tous mes remerciements aux enseignantes des écoles maternelle et élémentaire Vincent Leblanc à Marseille qui m'ont permis de venir réaliser mes études dans leur établissement et ne cessent de me fournir des informations.

Les études entreprises montrent que :

- l'enfant est actif très tôt face à l'écrit en dehors de tout enseignement. Il se construit des représentations sur ce qui s'écrit ou ne s'écrit pas, la forme que le graphe doit avoir pour que cela soit de l'écriture, etc. (constat confirmé, par exemple en ce qui concerne l'approche de la lecture, par Cohen, 1977);
- cette phase précède de loin l'enseignement de la lecture et de l'écriture qui va apporter ses règles conventionnelles si le milieu lui fournit les éléments nécessaires (en Amazonie ce ne sera pas le cas s'il n'y a en effet pas d'écrits);
- l'enfant naïf face à l'écrit a une activité d'ordre cognitif (ce que n'envisage pas E. Ferreiro mais que Pommier souligne, c'est que cet apprentissage a des dimensions subjectives).

Les conceptions de l'enfant concernant l'écrit suivent une progression assez régulière. L'appropriation de l'écrit est une longue construction à différentes étapes:

- on a parlé d'évolution psychogénétique, mais ce n'est pas une évolution biologique;
- cette activité n'est pas celle de l'adulte qui sait déjà lire;
- ce seraient les mêmes étapes que pour les adultes analphabètes et l'apparition des écritures aurait, pour certains, suivi le même parcours (conf. les hypothèses très documentées développées par H.J. Martin, 1988 et Pommier, 1993);
- cette progression serait donc spécifique du type d'acquisition concerné à savoir le système écrit de la langue; elle serait aussi tributaire de dimensions subjectives.

E. Ferreiro a donc élaboré des situations d'évaluation des capacités cognitives des enfants. Elle leur propose d'écrire puis de lire ce qu'ils ont écrit. Elle leur demande de justifier leur choix ou leur production. Elle encourage donc une *activité métalinguistique*. Sur ce point, elle diffère très précisément de Berman (1993) et Bonnet & Tamine-Gardes (1984) qui étudient le développement du langage chez l'enfant de 1 an à l'adolescence et relèvent ce qui dans leurs énoncés appartient à une référence métalinguistique c'est à

dire reflète ce savoir métalinguistique sur le langage: *un indice, un usage mais non une conception*³.

La démarche d'E. Ferreiro permet donc d'approcher les *conceptions* de l'enfant vis à vis de l'écrit (à ce niveau de conceptualisation). Ces études diffèrent des tests de lecture élaborés selon les conceptions piagétienues par Fijalkow & Preteur (1982). Comme pour le dessin, les études sur les productions graphiques des enfants peuvent se faire sous deux points de vue différents:

- les aspects *figuratifs* (la qualité du tracé; son orientation, sa linéarité, etc.) très étudiés par les psychologues;
- les aspects *constructifs* (ce que l'enfant a voulu représenter et comment il y est arrivé, etc.) sont abordés spécifiquement par E. Ferreiro.

MÉTHODES

Pour l'étude des première et deuxième périodes, les méthodes ont consisté pour la plupart à demander à l'enfant de classer des dessins et des graphes, de lire ou d'écrire (Ferreiro, 1988).

Les productions d'écrits d'enfants ont été obtenues à la suite de la consigne suivante:

- on donne à l'enfant une feuille blanche et de quoi écrire
- "*je voudrais maintenant que sur cette feuille tu écrives..*"

L'expérimentateur s'efforce de parler avec une intonation normale, sans coupure ou accentuation spéciale. L'ordre suivi dans la dictée des mots et de la phrase est toujours le même. Lorsque l'enfant ne veut pas écrire, l'adulte l'encourage en disant: "*vas-y, écris comme tu crois que cela s'écrit; je sais bien qu'on ne t'a pas appris, mais écris comme tu penses que cela se fait.*" Après, on lui demande de montrer et lire ce qu'il vient d'écrire.

3. Exemples empruntés à Bonnet & Tamine-Gardes (1984): "*non pas /tutu/ + /tutu/*" disait une enfant de 18 mois percevant la différence entre /tutu/ pour désigner son chien et /dudu/ pour nommer son ours mais ne pouvant pas l'effectuer elle-même. Ce sont aussi les citations: "*j'ai fait bonjour*". etc.

Les étapes conceptuelles par lesquelles le jeune enfant entre dans le domaine de l'écrit montrent que l'univers sonore produit par l'énoncé oral met longtemps à s'imposer à l'enfant.

RÉSULTATS

Questions sur des écrits

Les questions posées aux enfants sur des écrits qui leur sont présentés révèlent que les lettres et séries de lettres sont d'abord conçus comme un objet substitut.

Exemple: le cheminement de l'enfant Victor (Ferreiro, 1988b, p. 23)

- A 3;10 ans (3 ans 10 mois), tous les textes y compris les siens sont des *lettres*;
L'enseignant: *Qu'est ce que ça dit?*
L'enfant: *Lettres*.
- A 4;5 ans :
— les textes sans images sont des *lettres*
— les textes avec image, ça change:
L'ens: *Qu'est ce que c'est?*
L'enf: *Une guitare*
L'ens: (montrant le texte en dessous) *Qu'est ce qu'on a mis ici?*
L'enf: *Pour la guitare*
L'ens: *Ça dit quoi?*
L'enf: *Guitare*
- A 5;1 ans :
L'image d'une poupée et une série de cartes avec des textes: on demande à Victor de rechercher la carte qui va bien avec la poupée. Victor en choisit une:
L'ens: *Qu'est-ce que c'est?*
L'enf: *Des lettres pour la poupée*
L'ens: *Lis-ça.*
L'enfant fait alors une série de petits ronds à côté du dessin de la poupée.
L'ens: *Qu'est-ce que tu as fait?*
L'enf: *Pour la poupée*
L'ens: *Qu'est-ce que tu as fait pour la poupée?*
L'enf: *Des lettres*
L'ens: *Elles vont dire quoi?*
L'enf: *Poupée*

Lorsqu'on demande à l'enfant si on pourrait lire *poupée* là où se trouve l'image, l'enfant rejette cette idée, "*là c'est la poupée*"

Cette séquence évolutive n'est pas propre qu'à Victor.

1/ Au début;

Les lettres ne sont *pas des objets comme les autres*; même si l'enfant ne peut dire ce qu'elles signifient, en tant que lettres elles signifient⁴; elles ont déjà le statut d'objets substitués mais cette signification est en suspens ou en puissance. Elles ont un nom: *lettres*. Parfois, l'enfant connaît même leur nom conventionnel. L'enfant ne tente pas une interprétation de l'énoncé écrit. Même si c'est lui qui a tracé cette écriture, il refuse le plus souvent d'attribuer une signification à son tracé; ce sont des lettres. Pourtant à la même époque l'enfant qui dessine n'est pas en peine, le plus souvent de faire un récit sur son dessin.

Parfois, lire est interprété comme écrire: quand on demande à l'enfant de lire, il écrit. Quand on lui demande de montrer où on peut lire, il montre les *espaces en blanc* autour des lettres, mais pas les lettres elles-mêmes.

2/ Par la suite, l'enfant tente de mettre en relation les textes et les images placées à proximité:

- Il établit une *relation d'appartenance* entre le texte et l'image (cf. la déception de Dolto enfant quand elle a su lire le texte qui accompagnait les superbes images de son conte "les babouches d'Aboukassem", 1981).
- Alors seulement, une interprétation du texte est possible "*des lettres pour... ou des lettres de...*"
- L'ensemble des lettres a une signification qui est la dénomination de l'objet représenté dans l'image.
- Ce sont l'image *et* la nomination qu'en fait l'enfant qui fixent la signification du texte qui lui est accolé.
- L'enfant fait une *distinction très fine* entre ce qui est dessiné

4. Zihed, 5 ans, montrant un écrit sur le pull over de son enseignante, s'exclame: "*c'est écrit tricot là?*".

et ce qui est écrit. Quand il s'agit d'un dessin, il dit: "*c'est une guitare*" (présence d'un article indéfini). Lorsqu'il s'agit d'un texte, il dit "*guitare*" (*sans article*). D'après Ferreiro & Teberosky, (1979), cette différenciation au niveau du langage est un indice très sûr de la constitution des lettres (organisées en séries) en tant qu'objets substitués.

Ainsi, à ce stade, le texte n'est plus une catégorie d'objet mais *il n'est pas non plus lu*. Alors qu'il n'est pas considéré en lui-même, il devient signe ayant une signification. L'enfant considère seulement l'image accolée pour fournir une signification à ce signe. Cette stratégie est caractéristique de cette étape. *Le sens provient de l'interprétation par l'enfant non pas du signe lui-même mais de l'image qui lui est associée.*

L'enfant ne fait donc pas de recherche de correspondance son-graphie puisqu'il ne lit pas le texte. Les textes ne sont donc interprétables que grâce au *contexte référentiel*. Sans ce contexte (l'image, l'objet), les lettres ne signifient rien.

Demande d'écrits

On retrouvera bien sûr les caractéristiques rencontrées précédemment et d'autres que seule la demande d'écrits peut faire apparaître. Quatre étapes ont été repérées dans ce rapport à l'écrit:

- la période présyllabique
- la période syllabique
- la période syllabico-phonétique
- la période phonétique.

Premier niveau (niveau présyllabique):

90% de la population de l'échantillon étudié par E. Ferreiro commencent leur scolarité avec des niveaux de conceptualisation présyllabiques.

Exemples d'écritures obtenus en début d'année scolaire:

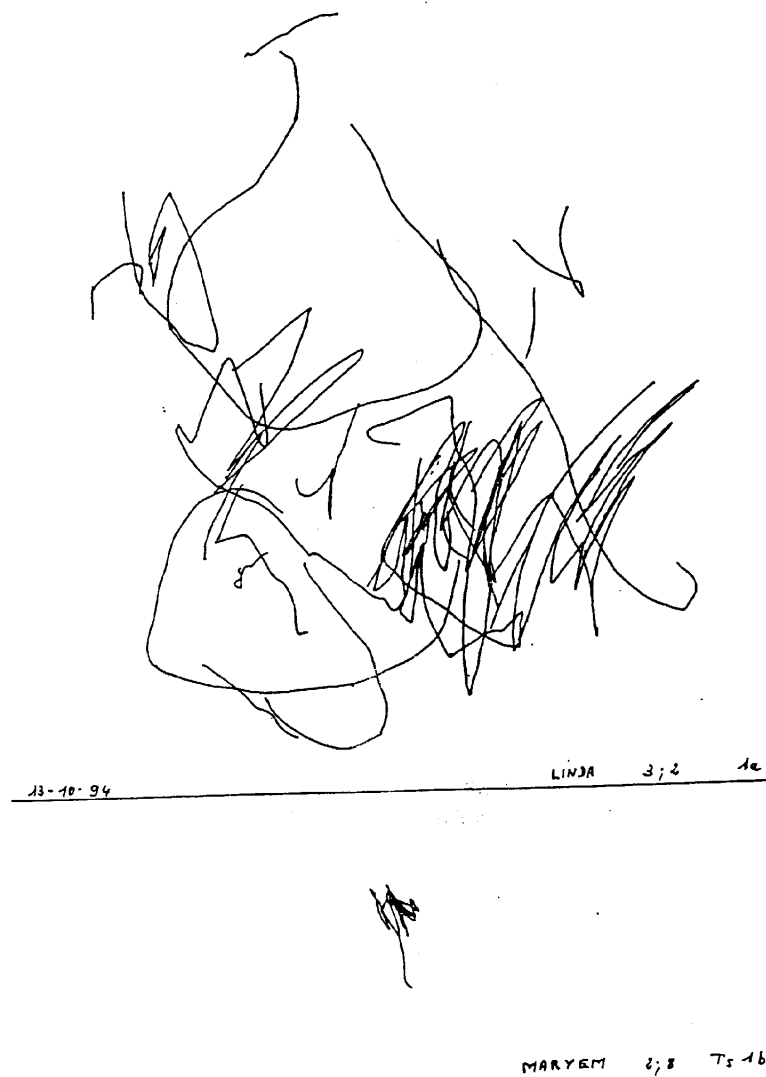
Graphes 1 et 2: échantillons de tracés primitifs obtenus en petite sec-

tion (enfants de 2 ans 8 mois à 3 ans); demande d'écriture du prénom. On obtient deux sortes de graphismes, des unités discrètes ou des unités continues disposées linéairement ou non.

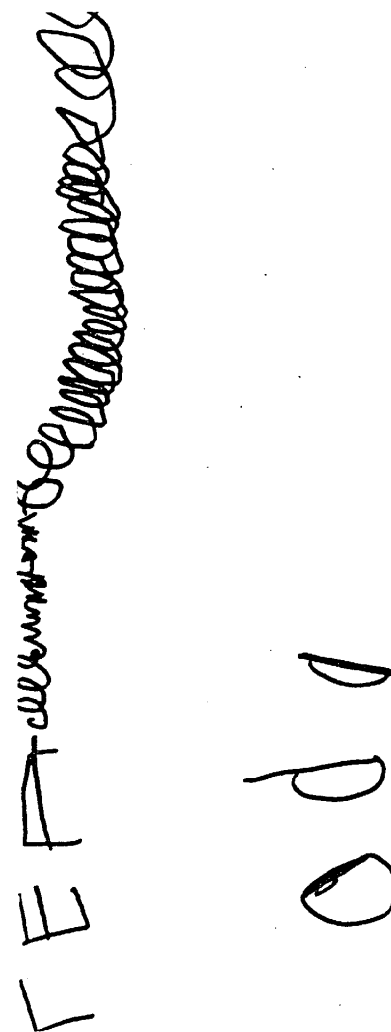
Graphes 3, 4 et 5: Moyenne section (4 ans et 4 ans 6 mois)(prénom et prénom de la maîtresse, Dany)



Graphes 1. Ecriture du prénom par des enfants âgés de 2 à 3 ans (Ecole maternelle Vincent Leblanc)



Graphe 2. Ecriture du prénom par des enfants âgés de 2 à 3 ans
(Ecole maternelle Vincent Leblanc)



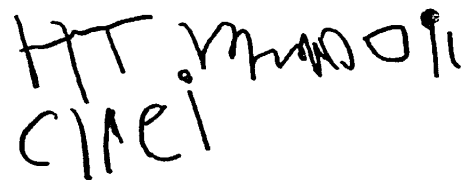
Graphe 3. Ecriture de leur prénom et du prénom de la maîtresse
par des enfants âgés de 3 à 4 ans (Ecole maternelle Vincent Leblanc)



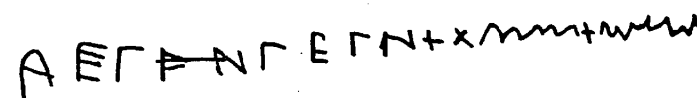
10.10.94
MARINA 4;6



Graphe 4. Ecriture de leur prénom et du prénom de la maîtresse par des enfants âgés de 3 à 4 ans (Ecole maternelle Vincent Leblanc)



CLAIRE 4;6



SONIA 4;6

Graphe 5. Ecriture de leur prénom et du prénom de la maîtresse par des enfants âgés de 3 à 4 ans (Ecole maternelle Vincent Leblanc)

Les limites de l'écrit sont fixées ou non par le cadre de la feuille. On observe une grande variété dans ces graphes: depuis un tracé continu (linéaire ou non) jusqu'à un nombre limité de lettres conventionnelles. Le niveau de l'écrit du mot correspond à celui du prénom sauf lorsqu'il y a apprentissage à la maison du prénom. Cependant, ces cas correspondent tous à des niveaux élevés dans l'écrit du mot.

L'analyse de ces productions montre que l'énoncé oral n'est présent que de façon globale, comme un *signal déclencheur* de productions écrites. Il ne les guide pas; le "tressage" oral/écrit en est là à son point le plus faible. On ne peut même pas dire que l'enfant

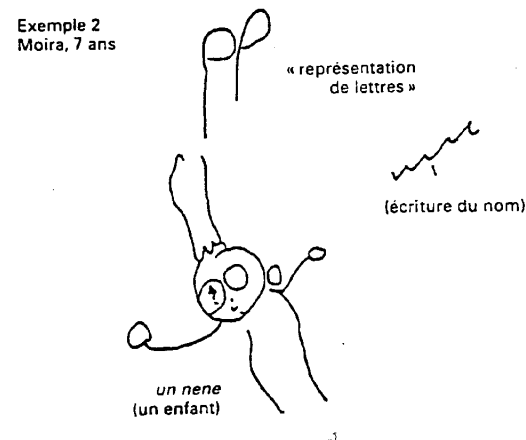
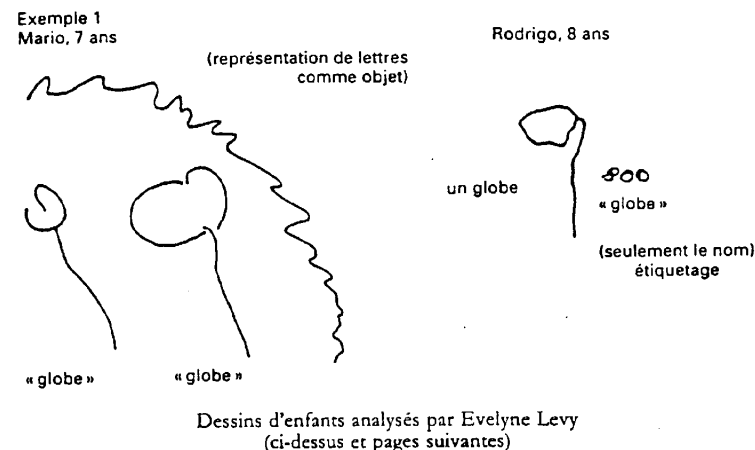
établit une correspondance d'un tout sonore avec un tout graphique car, en fait, comme on va le voir ce sont d'autres considérations qui guident ses stratégies d'écriture. Le signal sonore justifie simplement l'acte d'écrire qui a eu lieu et c'est *l'intention de sens* qui est toute puissante: "*ce que j'ai écrit c'est ce que j'ai dit*". L'écrit ambiant (lettres et chiffres, pseudo-lettres) est le réservoir dans lequel il puise pour ses écrits. Il n'est cependant pas rare qu'il emploie des signes non alphabétiques pour écrire (ce qui n'empêche pas l'enfant de les concevoir comme des écritures et non des dessins).

Il est à noter que l'énoncé écrit que l'enfant produit alors ne s'enracine pas non plus dans les dessins qu'il fait. Lorsque l'enfant déclare écrire, ses tracés ne sont empruntés aux formes de ses dessins que lors des toutes premières tentatives. Très vite il établit une distinction entre ce qui est dessin et écriture et fait des tracés différents pour ce qu'il nomme dessin et écriture. Cependant, il peut dire qu'il écrit alors que, d'un point de vue conventionnel, il dessine (Mege-Morin, 1994, p. 78) ou inversement qu'il dessine alors qu'il écrit (Alerini, 1994, p. 34).

Pommier (1993) signale des exemples d'écriture recueillis par Evelyn Levy (1988) et qui témoignent plus précisément selon eux d'une *indistinction dessin écriture*. Les pseudo-lettres utilisées par l'enfant pour nommer sont des répétitions de la forme dessinée.

Il suggère même que "*les lettres sont en quelque sorte extraites du corps*" (p. 236). Outre que les enfants qui ont fait ces productions sont âgés de 7 à 8 ans, ce qui reste exceptionnel, ce point est certainement à approfondir.

Il reste que l'analogie que relèvent ces auteurs entre la figuration écrite qu'utilise l'enfant et la forme de l'objet représenté caractérise très précisément cette période. "*A ce moment-là, l'enfant ne considère pas l'écriture comme liée aux aspects sonores de la parole, mais comme pouvant être liés à certaines propriétés de l'objet*" (Ferreiro, 1988, p.13). Cette stratégie d'écriture durera tant que l'enfant ne raccrochera pas son écriture à la forme orale de l'énoncé. Comme on va le voir ces stratégies d'analogie sont diverses et ne se limitent pas à la forme d'une lettre.



2ème période de développement (toujours en présyllabique)

A ce stade, l'enfant commence à lire le texte-signé; il établit des conditions formelles de lisibilité (et donc d'interprétabilité); les propriétés des écrits sont alors pour lui des *observables*.

On se rappelle que, pendant la première période de développement, la seule condition pour interpréter un texte était de pouvoir nommer l'objet représenté dans l'image. Il va en être autrement maintenant. Les textes vont se répartir autrement pour l'enfant; il y aura trois catégories de textes selon qu'ils sont:

- interprétables sur le champ (comme avant)
- potentiellement interprétables (ils remplissent certaines conditions formelles requises)
- non interprétables car les conditions formelles ne sont pas présentes.

Les travaux d'Emilia Ferreiro (1988b) montrent que ces conditions formelles appartiennent à deux axes de différenciation: l'axe quantitatif et l'axe qualitatif. Elles sont les suivantes:

A/ *Exigence de variété intra-figurale*; aucune ou pas plus de deux lettres répétées (axe qualitatif).

B/ *Exigence de quantité minimale* de graphies (axe quantitatif):

- texte composé d'une seule lettre; à l'unanimité, les enfants déclarent: "*on ne peut rien lire*"
- texte de deux lettres; certains enfants s'en contentent
- texte de trois lettres; à l'unanimité, ils disent: "*c'est sûr on peut lire*".

Ces conditions formelles, inventées par l'enfant, sont importantes car leur respect va poser de véritables problèmes lorsque l'enfant va construire son texte écrit en se guidant en plus sur l'énoncé oral (et en particulier sur sa durée évaluée en nombre de syllabes).

A ce stade, l'*intention* de l'enfant conditionne encore fortement l'interprétation puisque:

- Le même texte peut recevoir des interprétations différentes

Exemple: une fillette écrivait
O T E pour Alain
Elise
Maman
Papa

- Deux textes différents peuvent recevoir la même interprétation, si les contextes référentiels sont semblables).

De plus, comme l'enfant connaît parfois la valeur sonore des lettres qu'il utilise, il peut les nommer une par une. On sait, à travers les observations cliniques des psychanalystes, que ces valeurs sonores isolées peuvent être liées inconsciemment à des signifiants sonores comme, par exemple, un prénom refoulé (Dolto, 1984, le cas Armand, p. 46-49)⁵.

- C/ Cette troisième condition formelle constitue une étape importante: *pour pouvoir lire des choses différentes, il faut que les textes soient objectivement différents; l'intention de signifier autre chose ne suffit plus.*

L'enfant établit alors une *correspondance* entre des caractéristiques du contexte référentiel et celles du texte. Le savoir qu'a l'enfant sur le contexte référentiel ne fournit pas seulement l'interprétation du texte (c'est-à-dire sa nomination), il lui impose certaines caractéristiques formelles. L'enfant extrait *très subjectivement* certaines qualités du contexte référentiel et tente de les transposer dans le texte. Le texte écrit devient par *le biais de l'imaginaire* de l'enfant et grâce à certaines caractéristiques de ses éléments un *analogue* du référent. Cette analogie diffère de la période précédente: ce n'est pas seulement la

5. Frederic, à 7 ans présentait des symptômes d'apparence psychotique et refusait d'apprendre à lire et écrire. Il dessinait seulement des A dont il connaissait la valeur sonore. Adopté à l'âge de 11 mois, il portait auparavant le prénom d'Armand. Le rappel de ce prénom "en contexte" par Dolto (prononciation à la cantonnade comme le faisaient les maternantes) lui ont permis de dépasser ses difficultés. "*C'est cette retrouvaille dans le transfert sur moi, sa psychanalyste, d'une identité archaïque, perdue depuis l'âge de onze mois qui lui ont permis de dépasser, dans la quinzaine qui a suivi, ses difficultés à lire et à écrire*" (p. 48).

forme de la lettre qui "reproduit" le référent. Il reste que la démarche de l'enfant reste analogique.

A ce moment-là, l'enfant entreprend une laborieuse recherche de *modes de différenciation entre les écrits* (tantôt sur l'axe quantitatif, tantôt sur l'axe qualitatif), en:

- changeant le nombre de lettres qui le composent
- changeant les lettres qui le composent
- changeant la position des lettres dans l'ordre linéaire si son répertoire de lettres est insuffisant). Exemple: Valéria (4 ans) écrit son nom avec six lettres et celui de son père avec les mêmes lettres mais dans un ordre différent et plus grandes.

Exemple: une combinatoire à l'état pur (Ferreiro, 1988b, p. 29)

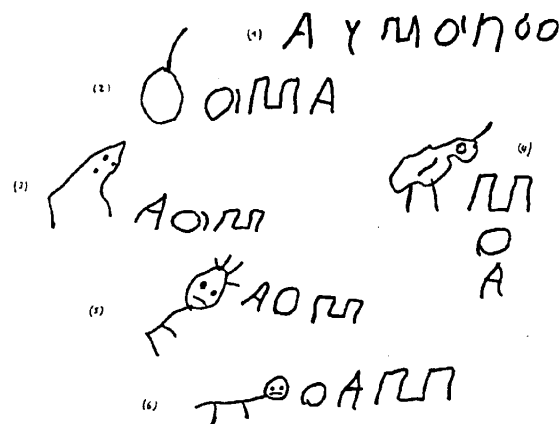


FIG. 1. — Armando (5;10)

- (1) Armando.
- (2) Elefante (éléphant). (Ici, et dans les suivantes, Armando préfère dessiner avant d'écrire.)
- (3) Jirafa (girafe).
- (4) Venado (cerf).
- (5) Gato (chat).
- (6) Perro (chien).

Les variables qui, selon les énoncés des enfants, provoquent une exigence de différenciation sont (Ferreiro, 1988 b):

- 1/ la différence des objets (p.29): un exercice combinatoire
- 2/ la différence de quantité d'objets: elle est rendue soit par un mot plus grand (quatre lettres pour chat et le double pour chats "avec beaucoup de lettres parce qu'il y a plusieurs chats", p.31) soit par le même mot répété parfois exactement autant de fois qu'il y a d'objets)(p. 43)

Exemple: construction du pluriel par le procédé de répétition de l'écriture du singulier (italien, espagnol et hébreu)(p. 43)

Exemple espagnol (Eduardo, 6;3)	207	pato
	507 507 207 507	patos

Exemple italien (Michela, 4;11)	EOAM	gatto
	EOAM EOAM EOAM	gatti

Exemple hébreu	הפז	ophir
	הפז הפז הפז הפז הפז	

FIG. 4

15. Les exemples en italien proviennent des travaux de recherche déjà cités de l'Université de Rome ; ceux en hébreu des travaux de recherche conduits à Tel Aviv par Liliana Tolchinsky.

- 3/ le degré d'attachement à l'objet (ce qui est préféré est écrit plus grand).
- 4/ la différence de taille de l'objet (p. 31): elle est rendue par un mot plus grand pour un objet dit plus grand et un mot plus petit pour un objet plus petit. Par exemple, un grand nombre de lettres est nécessaire pour un objet qui est grand, prestigieux; écrire *ours* nécessite plus de lettres que l'écriture de *papillon*; le nom de son père comporte plus de lettres que son propre nom "*parce que papa est plus grand*".

Exemple de Mariana (4;3, p. 33): le mot écrit *gallo* (pour coq) lui est présenté. Elle propose moins de lettres pour *gallina* et elle écrit *Gall*; pour *pollito* (poussin) elle dit "*avec les mêmes mais moins*" et elle écrit *Gal*. Là, il y a donc une recherche de *similitude qualitative* (les mêmes lettres de base pour la similitude des éléments de la classe poule) et une *variation quantitative* (pour les différences de grandeur).

On retrouve la même préoccupation dans l'écriture d'un *nom et de son diminutif* (souvent plus long dans certaines langues) par adjonction d'un suffixe (ito-, ita- en italien et en espagnol).

Exemple en italien (enfants de 4 à 6 ans, p.34)

- des lettres plus petites pour *maisonnette* que pour *maison*: "*J'écris maisonnette avec des tout petits numéros*"
- copie du nom mais avec des lettres en moins (cas de *gallo* et de *Giuditta* 6;0, p.34 qui a écrit *maison* "*plus grand que maisonnette parce que c'est plus long*")

- 5/ la différence d'âge de l'objet
- 6/ la similitude: un enfant utilisera les mêmes lettres pour écrire *un chien* et *un petit chien* parce que "*c'est toujours un chien*".
- 7/ si on soumet à des enfants un énoncé composé de plusieurs mots (*los animales estan en el rio*, p.48) et situé sous une image comportant un nombre varié d'animaux, la plupart d'entre eux "lira" sur chacun des segments écrits le nom d'un animal présent dans l'image.

Selon Ferreiro (1988b), *c'est une recherche formelle* qui

guide les explorations des enfants et non une difficulté à se détacher du dessin. Elle souligne en effet que:

- 1/ Ce ne sont pas des réponses primitives; elles apparaissent chez des enfants qui ont déjà commencé à élaborer l'exigence de quantité minimale et essaient de tenir sous contrôle l'exigence de quantité maximale. Ce qui est de l'ordre du dessin et de l'écriture est une chose acquise.
- 2/ La recherche de correspondance ne porte que sur des aspects quantifiables du référent et de la représentation. Il ne s'agit plus d'analogie du type lettres rondes pour un objet rond et lettres carré pour un objet carré. "*Ce n'est pas sa difficulté à se détacher du concret qui pousse l'enfant à chercher dans cette direction; au contraire, c'est sa propre recherche de principes formels qui le conduit vers le concret*" (Ferreiro, 1988 b,p. 33).

Outre que le statut d'objet concret n'est pas très clair ici, les recherches d'Emilia Ferreiro fournissent, comme on le voit, des exemples détaillées d'une mise en correspondance de textes avec des représentations. Ce que l'enfant lit ou élabore dans son écrit ce sont toujours des caractéristiques de la représentation. Qu'elles soient qualitatives ou quantitatives n'a pas grande importance. Ce qui importe, en revanche, c'est qu'à ce stade, l'écrit ou la lecture de l'enfant n'est pas du tout détaché de la figuration.

Par ailleurs, on constate que l'enfant commencera à se détacher de la figuration lorsqu'il mettra en relation la forme orale de l'énoncé avec ce qu'il écrit. Sans doute poussé par le milieu scolaire et l'univers alphabétique dans lequel il évolue, l'enfant va "oraliser" son écrit et cesser totalement de le "figurer". Toute son attention va se reporter sur la forme orale de l'énoncé; le contexte oral devient, ainsi, le seul contexte qui va guider la démarche d'écriture: non plus représenter mais rendre compte de sons perçus. Comme on va le voir, l'enfant le fait à sa manière, en l'absence et en dépit de tout enseignement.

3ème période de développement: les débuts de la phonétisation des textes

Pour certains enfants, l'exigence de quantité minimale (3 lettres sont nécessaires pour qu'il y ait mot) les conduit au raisonnement suivant: à une totalité incomplète à l'écrit correspond une totalité incomplète à l'oral:

Exemple Victor (5;2)(Ferreiro, 1988 b, p.44)

- il a demandé à ce qu'on lui écrive *barco* (bateau)
- on lui écrit une lettre et on lui demande si c'est juste: *non ça dit seulement ba*
- on ajoute une lettre: *ça dit seulement ba*
- avec trois lettres, il est satisfait: *ça dit barco*

Ce faisant, l'enfant tient compte de la *forme linguistique* du texte oral; l'énoncé écrit incomplet ne renvoie pas à un bateau incomplet (par exemple, sans voile ou sans mat).

1/ période syllabique

A partir de là, va apparaître une idée toute nouvelle: chaque morceau d'un nom *écrit* correspond à une *partie du nom prononcé*. Systématiquement, une partie incomplète du mot écrit correspond à une partie du mot prononcé. Une correspondance terme à terme va s'établir. Cette idée est solidaire de l'*hypothèse syllabique* et marque l'entrée dans la *3ème grande période* du développement des conceptualisations de l'écrit. Quelles sont ses premières manifestations dans le domaine de la compréhension des marques écrites? Les parties d'un mot deviennent progressivement des *observables*. Elles ne correspondent *pas du tout* aux parties de l'objet désigné par le mot (et cela, malgré des questions précises et suggestives posées à l'enfant sur ses productions et les dessins mis en regard, Ferreiro, 1988 b, p.49).

Une hypothèse toute nouvelle est apparue, que l'école n'enseigne pas: *le nom prononcé est décomposable en parties (en petits bouts), les unes à la suite des autres, tout comme le nom écrit*. C'est une nouvelle correspondance terme à terme et le début de la

phonétisation de l'écriture. Ces petits bouts que l'enfant trouve sont les *syllabes*. Dans ses graphies, on peut trouver alors des exemples de stricte correspondance: une graphie par syllabe.

Exemple de Jorge (6 ans) (Ferreiro, 1988b, p. 50)

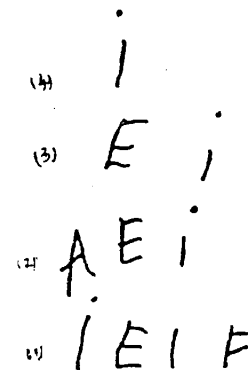


FIG. 6. — Jorge (6 ans)

- | | |
|-----------------------------|--------------------|
| (1) Ma-ri-po-sa (papillon). | (3) Ga-to (chat). |
| (2) Ca-ba-llo (cheval). | (4) Pez (poisson). |

Cet enfant-là a travaillé:

- en laissant de côté l'exigence de quantité minimale
- au niveau purement quantitatif
- avec des lettres quelconques, sans correspondance sonore fixe.
- mais avec une règle de la contiguïté: ne pas répéter la même lettre à côté.

La lettre a alors une *valeur positionnelle* et cette valeur va déterminer son interprétation. Isolée, la lettre peut avoir une nomination stable (A B, etc.) mais elle n'a pas une valeur stabilisée puisque c'est sa position dans la série qui va la lui donner. Dans le cas de Jorge,

le i est utilisé pour rendre compte des sons a o i et e dans les syllabes ma po lo et pez. Dans un ensemble, la syllabe acquiert, donc, une valeur entièrement définie par sa position dans la série.

Cette correspondance terme à terme entre des éléments *quelconques* va évoluer (*par une série de conflits; donc par un travail fait par l'enfant*) vers une correspondance terme à terme entre des éléments *qualifiés*. Après que l'enfant s'est servi d'une graphie par syllabe sans utiliser les valeurs sonores appropriées, il utilise la voyelle ou la consonne correspondante au son entendu.

Exemples: Slimane (6;6 ans en janvier):

il écrit F I
pour feu ille
et S M E
pour Sli ma ne

Exemple: Aurore (6;4 ans en décembre).

Feio	kleusion
AA	lanane
KKO	cacao
EALX	le chat lait du lait
CC	
Eoi	le so ti
Yo	un jaune

Peu à peu il prévoit quelle quantité de graphies il doit utiliser pour poser autant de signes graphiques que le mot comporte de

syllabes⁶. Certains enfants maintiennent l'hypothèse syllabique en passant des mots isolés à la phrase:

Exemple: (B3) et Ferreiro, 1988 (p. 60)

l p l m c m t b
la pa lo ma co me tri go
(la colombe mange du blé)

D'autres découpent la phrase en mots et mettent par exemple une lettre pour chaque mot. (cf. de Gaulmyn, 1988)

A l'intérieur de la période syllabique, on peut distinguer trois moments:

- 1/ Le découpage syllabique que l'enfant fait lors de la lecture de son écrit ne sert qu'à justifier une production écrite qui, par ailleurs, n'a pas été guidée par cette segmentation; l'enfant s'est alors guidé sur les critères intrafiguraux propres à la période précédente: quantité minimum de lettres et aucune répétition de lettres surtout contiguës. Lors de la lecture, il cherche donc à faire coller le nombre de syllabes au nombre de lettres qu'il a écrites. Si il y en a "trop", plusieurs stratégies sont possibles:
 - déclarer qu'elles ne servent à rien (p.52)
 - répéter des syllabes
 - rassembler des lettres sous une même syllabe prononcée (surtout à la fin du mot)
 - sauter des lettres
 - ou, après des essais sans succès:
 - lecture globale
 - "je ne me sens pas bien", etc.
- 2/ L'enfant segmente oralement l'énoncé et tente d'en rendre compte par écrit. La correspondance entre la *linéarité* sonore et

6. Remarque: l'enfant dans cette démarche est proche de l'écriture de certaines langues et de la représentation de certains sons de l'alphabet phonétique qui correspondent pourtant lors de leur écriture en français à plusieurs lettres

la linéarité graphique n'est pas présente au début de cette étape où la lettre écrite est choisie en fonction de sa valeur sonore. L'enfant écrit successivement les lettres au fur et à mesure qu'il reconnaît les sons syllabiques. C'est ainsi que le mot *banane* sera écrit ABN et correspondra aux syllabes *na ba ne*.

Par ailleurs, certains enfants utilisent le répertoire des lettres fournies par leur prénom pour produire d'autres mots en changeant l'ordre linéaire: usage d'un procédé combinatoire (exemple de Frederico, ci-contre)

- 3/ Si elle offre des solutions cohérentes et satisfaisantes, cette stratégie syllabique (inventée par l'enfant) crée parfois des problèmes par conflit entre ce principe de construction (une lettre par syllabe) et d'autres exigences appartenant à la période précédente. L'enfant ne se fondant pas exclusivement dans son écriture sur le contexte sonore maintient d'autres exigences. Lors de la lecture, en revanche, il se guide sur le contexte oral seul et tente d'obéir à une approche strictement syllabique, ce qui ne va pas sans lui poser des problèmes (comme le montre l'exemple précédent de Frederico).

L'exigence de quantité minimale soulève des problèmes lorsque l'enfant doit écrire des mots unisyllabiques et bisyllabiques. Comme le montre Emilia Ferreiro (1988b), ces problèmes sont résolus de diverses façons:

- Il fabrique un mot bisyllabique en lisant les deux lettres qu'il a écrites: *sol* devient *so-ol*; *mar* est lu *ma-ar*.
- Il écrit le diminutif du mot puisque, très souvent, il correspond à une séquence sonore plus longue: *barco* devient *barquito*. On se souvient que, lors de la période précédente, le diminutif était au contraire écrit avec moins de lettres parce que l'objet "*est plus petit*". L'enfant a donc bien abandonné sa stratégie antérieure de figuration de l'objet par le texte.
- Une seule lettre pour un mot monosyllabique devient possible dans une phrase; il accole alors la lettre à la séquence suivante.
- Ou alors, il ajoute une ou deux autres lettres pour rendre la

totalité "lisible" (pp. 56-57).

Exemple: Frederico 6 ans (italophone) (Ferreiro, 1988b, p. 53)

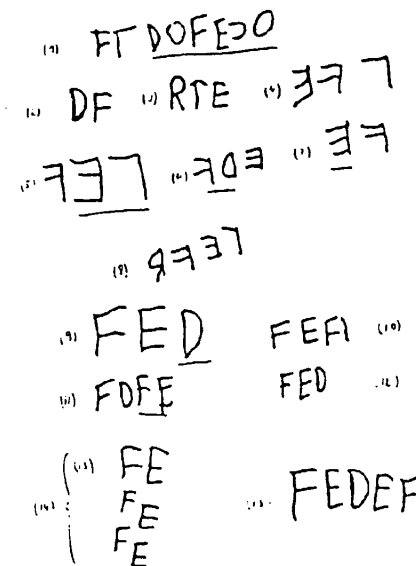


FIG. 7. — Frederico (6;0)

- (1) So-le (soleil) (lettres soulignées = lettres à effacer).
- (2) Me-la (pomme).
- (3) Ta-vo-lo (table).
- (4) Bam-bi-no (enfant).
- (5) Re (roi) (lettres soulignées = lettres à effacer).
- (6) Gru (grue) (id.).
- (7) The (thé) (id.).
- (8) Car-to-li-na.
- (9) Ca-ne (chien).
- (10) Ca-gno-li-no (petit chien).
- (11) Ca-sa (maison).
- (12) Ca-se-tta (maisonnette).
- (13) Ga-tto (chat).
- (14) Ga-tti (chats).
- (15) Ma-ria-la-va-ipiatti (Marie lave les assiettes).

L'exigence de non répétition de lettres surtout en position contiguë soulève, parfois, elle aussi, de nombreux problèmes de lecture et d'écriture. Chez certains enfants, il y a limitation dans le choix des lettres car ils utilisent la voyelle écrite qui correspond à la voyelle sonore de la syllabe. Ces cas sont très fréquents quoique non exclusifs chez les hispanophones. On peut supposer qu'en français, en arabe, la syllabe est mieux identifiée par les enfants à travers les *consonnes*. Des problèmes surgissent quand la même lettre doit être répétée:

Exemple de Martin (6 ans) (Ferreiro, 1988b, p. 58)

- (5) Pour *gis* (*craie*) : il met un i hésite en disant que ce n'est pas fini puis met un 2^{ème} i
- (6) Pour *papaya*, (3 syllabes mais 3 voyelles identiques): il écrit *a a* et lit *papa ya*
- (7) Pour *papa*, va-t-il choisir la même solution alors qu'il faut une différence objective pour représenter des mots différents (ou des référents différents?) ? Grosse hésitation puis il écrit *aA*
- (8) Pour *calabaza* (*courge*) c'est encore plus dur: il écrit *caa* et lit *ca-la-baza*.

A ce niveau de développement, les enfants comprennent leur propre façon d'écrire mais non les écrits présents dans leur milieu (par exemple, ils trouvent toujours un surplus de lettres). *L'écriture socialement constituée leur résiste*.

L'écriture du prénom aura une importance décisive sur la déséquilibration du système syllabique.

2/ Vont suivre les périodes syllabico-alphabétique et phonétique.

L'enfant ne se limite pas à une écriture syllabique; il écrit d'autres lettres qui correspondent à des sons supplémentaires reconnus. Il tient compte encore plus finement du contexte oral. D'un point de vue pédagogique, il est important de noter qu'il y a là, à ce stade, une identification plus fine de sons et donc addition de lettres (et non omission de lettres par rapport à l'écriture conventionnelle). Les conclusions pédagogiques sont donc tout à fait différentes. L'enfant est *en progression* puisqu'il fait correspondre des lettres

aux sons supplémentaires perçus.

Exemple de Victoria et Salvador (6 ans) (Ferreiro, 1988b, p. 62)

Victoria	Salvador
1 (1) Maïosa	miosa (1) 8
2 (2) Tie	cvaio (2) 9
3 (3) Cayo	omia (3) 10
4 (4) Omia	orro (4) 11
5 (5) ges	ps. (5) 12
6 (6) Calasa	paio (6) 13
7 (7) eio	mionxo (7) 14

FIG. 11

Victoria (6 ans)	Salvador (6 ans)
(1) Mariposa (papillon).	(8) Mariposa.
(2) Tigre (tigre).	(9) Caballo.
(3) Caballo (cheval).	(10) Hormiga.
(4) Hormiga (fourmi).	(11) Perro (chien).
(5) Pez (poisson).	(12) Pez.
(6) Calabaza (courge).	(13) Papaya.
(7) Mexico.	(14) Mexico.

L'étape finale de l'évolution est l'accès aux principes de base du système alphabétique; l'enfant apprendra quelles en sont les règles. Viendront ensuite les problèmes d'orthographe qui comme on l'a vu sont out à fait distincts des problèmes d'écriture. Il est important de garder à l'esprit que même pour les enfants ayant eu une exposition systématique à la langue écrite et un enseignement du système alphabétique, on assiste à une évolution semblable dans la production des écrits (à condition bien sûr que la tâche ne soit pas une copie d'un modèle). Il s'agit bien d'une psychogenèse c'est à dire que *"les informations en provenance du milieu sont incorporées dans des systèmes interprétatifs dont la succession n'est pas*

aléatoire" (Ferreiro, 1988b, p. 64). La durée de chaque moment d'organisation dépend d'influences diverses: sociales, familiales, éducatives et individuelles.

Conclusion

Nous avons vu que même si l'enfant distingue très tôt écritures et dessins, la mise en place de cette activité langagière qu'est l'écriture va mettre longtemps à s'installer. Les contextes qui vont participer à cette construction vont différer selon la psychogenèse de l'écriture. Le contexte linguistique oral (c'est à dire l'énoncé prononcé) ne sera le contexte de l'énoncé écrit qu'au terme d'une recherche faite par l'enfant. Au début et, parfois pendant longtemps, l'enfant tente de rendre compte de ce qu'il nomme en fournissant des textes qui par un biais ou un autre représentent (au sens figuratif) l'objet en question. Ce n'est que lorsque l'enfant tient compte de la forme sonore du mot et, qu'en quelque sorte il commence à transcrire, qu'il renonce à sa stratégie de représentation des caractéristiques de l'objet par le texte même. Jusque là, les qualités attribuées à l'objet par l'enfant étaient le contexte de son opération langagière écrite. Les travaux cliniques de psychanalystes semblent montrer de plus que ce passage de la figuration à l'accrochage sonore n'est pas seulement sous le contrôle de variables cognitives mais comporte des dimensions subjectives.

BIBLIOGRAPHIE

- ALERINI P., 1994, Réflexions psychanalytiques sur l'échec scolaire In: PALLAUD B. & ALERINI P., (Responsables) *Langage, scolarisation et subjectivité*, Actes de deux journées thématiques en Secteur de l'Education Spécialisée, février et mars 1994, édition et diffusion par le CREAI PACA Corse, p.28-45.
- BERMAN R.A., 1993, The developmental paradox: how much and how little five year olds know about language structure and language use. *Second Workshop of the European Science Foundation. Network on Written Language and Literacy* Wassenar (Hollande, 7-9 Oct 93)
- BLANCHE-BENVENISTE C., JEANJEAN C., 1980. *Evaluation comparée des moyens d'expression linguistique d'enfants francophones et non francophones d'origine dans les mêmes classes*. Recherche 2,14,01. Université de Provence, Aix.

- BONNET C., TAMINE-GARDES J., 1984. *Quand l'enfant parle du langage*. Edition Mardaga, Paris.
- COHEN R., 1977. *L'apprentissage précoce de la lecture*. Paris, PUF, ; 2ème édition, 1979 (traduit en italien, espagnol et portugais) ; 6ème édition 1987 (traduit en italien, espagnol et portugais).
- DOLTO F., 1981. *Au jeu du désir*. Le Seuil.
- FERREIRO E. GOMEZ-PALACIO M., 1988; *Lire écrire à l'école, comment les enfants s'y apprennent-ils ?* CRDP Lyon. Cognitif.
- FERREIRO E., 1988, L'écriture avant la lettre. In: SINCLAIR H., 1988. (sous la direction de) *La production de notations chez le jeune enfant. Langage, nombre, rythmes et mélodies*. PUF, Paris. cognitif
- FIJALKOW J. & PRETEUR Y., 1982 L'acquisition de la langue écrite par l'enfant. Etudes d'inspiration piagétienne. In Not L. *Perspectives piagésiennes*. Toulouse, Privat, 153-171.
- de GAULMYN M.M., 1991, Appels téléphoniques d'urgence sociale: le rôle des voisines. In: *L'analyse des interactions; Colloque international*, Aix, 12-14 septembre 1991.
- LEVY E., 1988, *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil*, sous la direction d'Alfredo Jerusalinsky, Buenos Aires, Nueva Vision.
- MARTIN H.J., 1988, *Histoire et pouvoir de l'écrit*. Librairie Académique Perrin, Paris.
- MEGE-MORIN J., 1994, Etude autour du prénom, de la nomination du sujet ou pourquoi faire appel à un psychanalyste. In: PALLAUD B. & ALERINI P., (Responsables) *Langage, scolarisation et subjectivité*, Actes de deux journées thématiques en Secteur de l'Education Spécialisée, février et mars 1994, édition et diffusion par le CREAI PACA Corse, p.55-91.
- PALLAUD B., 1994, Le langage humain: de la communication à la linguistique In: PALLAUD B. & ALERINI P., (Responsables) *Langage, scolarisation et subjectivité*, Actes de deux journées thématiques en Secteur de l'Education Spécialisée, février et mars 1994, édition et diffusion par le CREAI PACA Corse, p.1-25.
- POMMIER G., 1993, *Naissance et renaissance de l'écriture*, Paris, PUF.

RÉSUMÉ

Les étapes conceptuelles par lesquelles le jeune enfant entre dans le domaine de l'écrit montrent que l'énoncé oral n'est pas le contexte qui va de soi pour la construction d'un écrit. Il est vrai que les recherches sur le français parlé ont bien révélé qu'il n'y a pas là une relation simple puisque la formule de "tressage", bien plus que celle de transcription, est ce qui décrit le mieux le rapport de l'énoncé oral à l'énoncé écrit. L'oral n'est le contexte de l'écrit qu'à la condition qu'une série de transforma-

tions puissent avoir lieu. Je propose de rendre compte des caractéristiques des différents contextes auxquels l'enfant fait appel au cours de son entrée dans l'écriture. Pour ce faire, je m'appuierai sur les études d'Emilia Ferreiro concernant l'acquisition de l'écrit chez l'enfant et quelques résultats observés dans une école maternelle à Marseille.